

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

VARUSMIES OPPIJANA –
OPPIJAT JA OPPIMISKÄSITYKSET
KOULUTTAJAN OPPAISSA 1984 JA 2007

Kandidaatintutkielma

Kadettikersantti
Karri Lahtinen

Kadettikurssi 93
Jääkäriopintosuunta

Huhtikuu 2009

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

| | |
|--|--|
| Kurssi | Linja |
| 93. Kadettikurssi | Jalkaväkilinja, jääkäriopintosuunta |
| Tekijä | |
| Kadettikersantti Karri Lahtinen | |
| Työn nimi | |
| Varusmies oppijana – oppijat ja oppimiskäsitykset Kouluttajan oppaissa 1984 ja 2007 | |
| Oppiaine, johon työ liittyy | Säilytyspaikka |
| Sotilaspedagogiikka | Maanpuolustuskorkeakoulun kurssikirjasto |
| Aika 26.4.2009 | Tekstisivuja 30 Liitesivuja 0 |
| <p>Tiivistelmä</p> <p>Koulutus on yksi puolustusvoimien tärkeimmistä tehtävistä. Varusmiespalveluksessaan koulutuksensa saanut ja asiansa osaava reservi muodostaa sodan ajan joukkojemme rungon. Yksi merkittävimmistä yksittäisistä koulutusta ohjaavista teoksista on Kouluttajan opas. Sen nykymuotoa käytetään niin palkatun henkilökunnan, reserviläisten kuin varusmiestenkin koulutuksessa.</p> <p>Tutkimuksessa vertaillaan Kouluttajan oppaita 1984 ja 2007 sekä sitä, millaisen kuvan ne luovat varusmiehestä oppijana. Lisäksi vertaillaan teosten taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • millaiseksi oppijaksi varusmies nähdään oppaissa? • mikä on hänen roolinsa osana oppimisprosessia? • millaisia oppimiskäsityksiä oppaat ilmentävät kuvallaan varusmiehestä oppijana? <p>Tutkimusmenetelmänä käytetään teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Oppijan roolia ja oppimiskäsityksiä koskevia oppaiden osioita vertaillaan keskenään ja analysoidaan tutkimuksessa esitellyn teorian valossa.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan todeta Kouluttajan oppaissa 1984 ja 2007 olevan monenlaisia eroja, jotka koskevat oppijan roolia ja taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä. Kumpakaan opasta ei kuitenkaan voida sanoa puhtaasti jonkun yksittäisen oppimisen teorian tuotteeksi. Suurimpana oppaiden välisenä erona on oppijan rooli osana oppimisprosessia. Uudemman oppaan mukaan oppijalla on huomattavasti aktiivisempi ja merkittävämpi osa omassa oppimisessaan. Se osaltaan kuvastaa yhteiskunnassa ja puolustusvoimien piirissä tapahtunutta oppimiskäsityksellistä muutosta.</p> <p>Avainsanat: Kouluttajan opas, oppiminen, oppija, koulutus, oppimiskäsitys, sisällönanalyysi.</p> | |

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|---|-----------|
| 1. JOHDANTO | 3 |
| 2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT | 4 |
| 2.1 Aiempaa tutkimusta..... | 4 |
| 2.2 Tutkimusongelmat | 5 |
| 2.3 Tutkimusmenetelmä, aineiston keruu ja analysointi | 5 |
| 2.4 Tutkimuksen rajaukset..... | 7 |
| 2.5 Tutkimuksen viitekehys | 7 |
| 3. KOULUTTAJAN OPAS TARKASTELUN KOHTEENA..... | 8 |
| 4. OPPIMINEN | 10 |
| 4.1 Oppimiskäsitysten muodostuminen | 11 |
| 4.2 Behavioristinen oppimiskäsitys | 12 |
| 4.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys | 13 |
| 4.4 Oppimiskäsitysten vaikutus opettamisen kulttuuriin | 14 |
| 4.5 Sotilaspedagogiikka ja oppiminen | 15 |
| 5. KOULUTTAJAN OPAAAT 1984 JA 2007 | 18 |
| 5.1 Yleistä | 18 |
| 5.2 Varusmies oppijana kouluttajan oppaissa, oppiminen ja oppimiskäsitykset | 18 |
| 5.2.1 Sotilaskoulutuksen erityispiirteet | 22 |
| 5.2.2 Varusmiesaineuksen heterogeenisyys | 24 |
| 6. JOHTOPÄÄTÖKSET | 27 |
| 7. DISKUSSIO | 31 |
| 8. LÄHTEET | 33 |

Varusmies oppijana – oppijat ja oppimiskäsitykset Kouluttajan oppaissa 1984 ja 2007

1. JOHDANTO

Koulutus on yksi puolustusvoimien tärkeimmistä tehtävistä (Toiskallio 1998c, 9; Halonen 2007, 37; Kouluttajan opas 2007, 3, 12). Koulutettavat varusmiesikäpolvet muodostavat joukkotuotantoperiaatteen mukaisesti asevelvollisuusarmeijamme rungon. Rauhan ajan koulutus luo pohjan puolustusvoimien sodanajan suorituskyyvylle. Suomen puolustuskyky perustuu osaltaan henkilöstön ja joukkojen hyvään koulutustasoon. (Halonen 2007, 31.)

Halonen (2007, 56) mainitsee väitöskirjassaan Kouluttajan oppaan tärkeimmäksi koulutustapahtumia ohjaavaksi yksittäiseksi julkaisuksi. Sen tarkoituksena on antaa perusteita sotilas-koulutukseen liittyvien koulutustapahtumien ja harjoitusten suunnitteluun ja toteutukseen (Kouluttajan opas 2007, 10). Muita puolustusvoimien koulutusta ohjaavia julkaisuja ovat esimerkiksi käytännön työtä ja tavoitteita määrittävät pysyväisasiakirjat sekä muu sotilaspedagoginen kirjallisuus. Asevelvollisten ja palkatun henkilöstön koulutuksessa käytettäväksi tarkoitettu Kouluttajan opas on osa puolustusvoimien koulutuskulttuuria ja sen aineellista osaa. Näin ollen se Halosen (2007, 154) mukaan vaikuttaa ohjaavasti, osana koko koulutuskulttuuria, kouluttajien toimintaan ja koulutukseen.

Kaiken oppimisen, kouluttamisen ja opettamisen perustana on tietty käsitys oppimisesta (Halonen 2002, 31). Vallitsevan kulttuurin tuotteena syntyvä oppimiskäsitys vaikuttaa muun muassa käytettäviin opetusmenetelmiin sekä oppijan ja opettajan rooleihin osana oppimisprosessia. Kouluttajan oppaassa varusmiehestä oppijana annettava kuva sisältää viitteitä teokseen vaikuttaneista oppimiskäsityksistä.

Kiinnostukseni tutkimuksen aihetta kohtaan heräsi hyvää kouluttajuutta ja hyvän kouluttajan tunnuspiirteitä pohtiessani. Aihepiiriä tarkastellessani huomasin varsin nopeasti laadukkaana koulutuksen kautta aikaansaadun oppimisen olevan paljon muutakin kuin kouluttajan toimenpiteitä. Oppijan rooli osana oppimisprosessia korostui monessakin yhteydessä. Oppimiskäsitysten vaikutus koulutuksen toteuttamiseen oli ilmeinen. Se millaisiksi oppijoiksi kouluttaja näkee koulutettavat, joko tiedostaen tai tiedostamattaan, ohjaa hyvin pitkälti koulutuksen kulua aina suunnittelusta toteutukseen ja arviointiin.

Kouluttajan oppaat osoittautuivat mitä mielenkiintoisimmiksi tutkimusaineistoiksi ja lähteiksi. Varusmies oppijana -teemaa ja oppimiskäsityksiä kuvaavia kohtia löytyi sekä vuoden 1984 että 2007 oppaista runsaasti. Julkaisuväli huomioon ottaen oletin oppaiden eroavan käsittelemieni aiheiden osalta varsin merkittävästi ja koulutus- ja toimintakulttuurissa tapahtuneiden muutosten olevan varsin selkeästi näkyvissä oppaita verrattaessa.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Aiempaa tutkimusta

Oppimiskäsityksiä koskevaa sotatieteellistä tutkimusta on saatavilla varsin runsaasti. Oppiminen on käsitteenä varsin näkyvästi esillä esimerkiksi Toiskallion (1998) toimittamassa teoksessa Toimintakyky sotilaspedagogiikassa ja Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille teoksessa. Oppimiskäsitykset liittyvät varsin kiinteästi sotilaspedagogiseen tutkimuskenttään.

Halonen (2007) käsittelee väitöskirjassaan puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentumista. Osana koulutuskulttuuria ovat sitä ohjaavat ja koulutuskulttuuria ilmentävät julkaisut, kuten Kouluttajan opas. Kouluttajan opas ja siinä ilmaistut oppimiskäsitykset ovat vallitsevan koulutuskulttuurin ilmentymiä. Halonen ottaa väitöskirjassaan kantaa myös varusmiesjoukon olemukseen ja varusmiehiin oppijoina.

Keinäsen (2003) tutkielma liittyy aihepiirillisesti melko läheisesti omaani. Hän tutkii, miten oppimiseen ja kouluttamiseen liittyvät tekijät ovat muuttuneet vuosien 1954, 1972, 1977, 1984 Kouluttajan oppaissa ja vuoden 1995 Kouluttajan oppaan luonnoksessa. Omassa tutkielmassani käytössäni on myös Kouluttajan oppaan uusiin vuonna 2007 julkaistu painos. Keinänen lähestyy tutkimusta hermeneuttisesti sisältöä avaten. Hänen tutkimuksensa pääpainona on koulutuskulttuurin vaikutus Kouluttajan oppaisiin.

Kaalikoski (2004) on tarkastellut tutkielmassaan oppimiskäsityksiä perusyksikössä. Empiirisen haastattelututkimuksen avulla hän on selvittänyt perusyksikössä toimivien kouluttajien omia oppimiskäsityksiä. Sisällönanalyysia hyväksi käyttäen Kaalikoski ottaa myös kantaa sotilaspedagogisten julkaisujen oppimiskäsityksiin.

2.2 Tutkimusongelmat

Tutkimukseni tarkoituksena on vertailla Kouluttajan oppaita 1984 ja 2007 sekä sitä, millaisen kuvan ne luovat varusmiehestä oppijana. Lisäksi pyrin vertailemaan teosten taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimusongelmat, joihin pyrin tutkimuksessani vastaamaan, ovat:

- millaiseksi oppijaksi varusmies nähdään oppaissa?
- mikä on hänen roolinsa osana oppimisprosessia?
- millaisia oppimiskäsityksiä oppaat ilmentävät kuvallaan varusmiehestä oppijana?

2.3 Tutkimusmenetelmä, aineiston keruu ja analysointi

Toteutan tutkimukseni laadullisena aineiston analyysina. Tutkimukseni aiheen johdosta tutkittava aineisto koostuu jo olemassa olevasta kirjallisuudesta (Kouluttajan oppaat). Aineistoa pyrin analysoimaan teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tarkasteltaessa Kouluttajan oppaita tutkimusaineistona niiden voidaan todeta olevan paitsi organisaation, eli tässä tapauksessa puolustusvoimien piirissä vaikuttavia asiakirjoja myös kulttuurin tuotetta, kuten muukin kirjallisuus. Kouluttajan oppaat ilmentävät sitä historiallista todellisuutta ja aikaa, jona ne on kirjoitettu ja julkaistu. Toisin sanoen organisaatiokulttuuri ja muu yhteiskunnassa vallitseva kulttuuri ovat vaikuttaneet niiden sisältöön. Tämän kaltainen aineisto soveltuu mainiosti laadullisen analyysin kohteeksi. (Eskola & Suoranta 2005, 118; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155.)

Käyttämäni analyysimenetelmää, sisällönanalyysia, voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, jonka avulla pystytään tekemään monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysissä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tuloksin ei saa edetä informaatiota vääristävälle tasolle. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 110.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Oma tutkimukseni keskittyy valmiin aineiston tulkintaan ja oppimiskäsitysten (teorian) ilmenemiseen siinä, joten valitsemani analyysitapa on teorialähtöinen, eli deduktiivinen sisällönanalyysi. Teoria, jonka pohjalta analyysiani toteutan, on esitelty luvussa 4. Oppimiskäsityksiä koskeva teoria muodostaa tulosten analysointia varten valmiit kategoriat, joihin suhteutan aineistosta, eli Kouluttajan oppaista, saamani informaation. Analyysia ohjaavana teemana on varusmies oppijana. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97–100, 116.)

Teorialähtöisen sisällönanalyysin lähtökohtana on analyysirungon muodostaminen. Analyysirunko on työkalu, jonka avulla aineistosta pyritään etsimään tutkimustehtävään liittyviä asioita. Analyysirunko voi olla sisällöltään varsin väljä. Sen sisälle muodostetaan erilaisia kategorioita (tai ilmiötä luonnehtivia kuvauksia) induktiivisen, eli aineistolähtöisen, sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 116.)

Luvussa 5 pyrin avaamaan käsittelemästäni aineistosta (Kouluttajan opas 1984 ja 2007) tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia seikkoja. Olen pyrkinyt esittämään asiat mahdollisimman tiiviisti ja selkeästi, kuitenkin itse oppaiden sisältöä vääristämättä. Esille tuodut asiat ovat analyysirungon sisälle jääneitä, eli tutkimusongelmiini vastaavia. Analyysirunko on omassa tutkimuksessani varsin väljä, koostuen luvussa 4 oppijaa ja oppimiskäsityksiä koskevista seikoista. Analyysia helpottavat kategoriat muodostuvat suoraan tutkimusongelmistani. Tutkimukseni kannalta ei ole tarpeellista spesifioida analyysirunkoa koskemaan ainoastaan tiettyjä käsitteitä tai kielellisiä ilmaisuja, vaan tarkoitus on mahdollistaa oppaiden keskinäinen vertailu tutkimusongelmiini vastaavien asiakokonaisuuksien osalta. Oman tutkimukseni kannalta ei ole myöskään tarpeen jatkaa aineiston kvantifiointiin. Pikemminkin pyrin luvussa 5 kerronnallisesti kuvaamaan analysoimaani aineistoa suhteessa teoriaan ja luvussa 6 avaamaan tekemiäni johtopäätöksiä. Saatuja johtopäätöksiä jalostetaan edelleen osaksi koko tutkimusprosessia ja tulevaisuuden jatkotutkimushaasteiksi tutkimukseni diskussio-osuudessa luvussa 7. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 102–103, 116–117; Hirsjärvi ym. 2003, 232–248.)

2.4 Tutkimuksen rajaukset

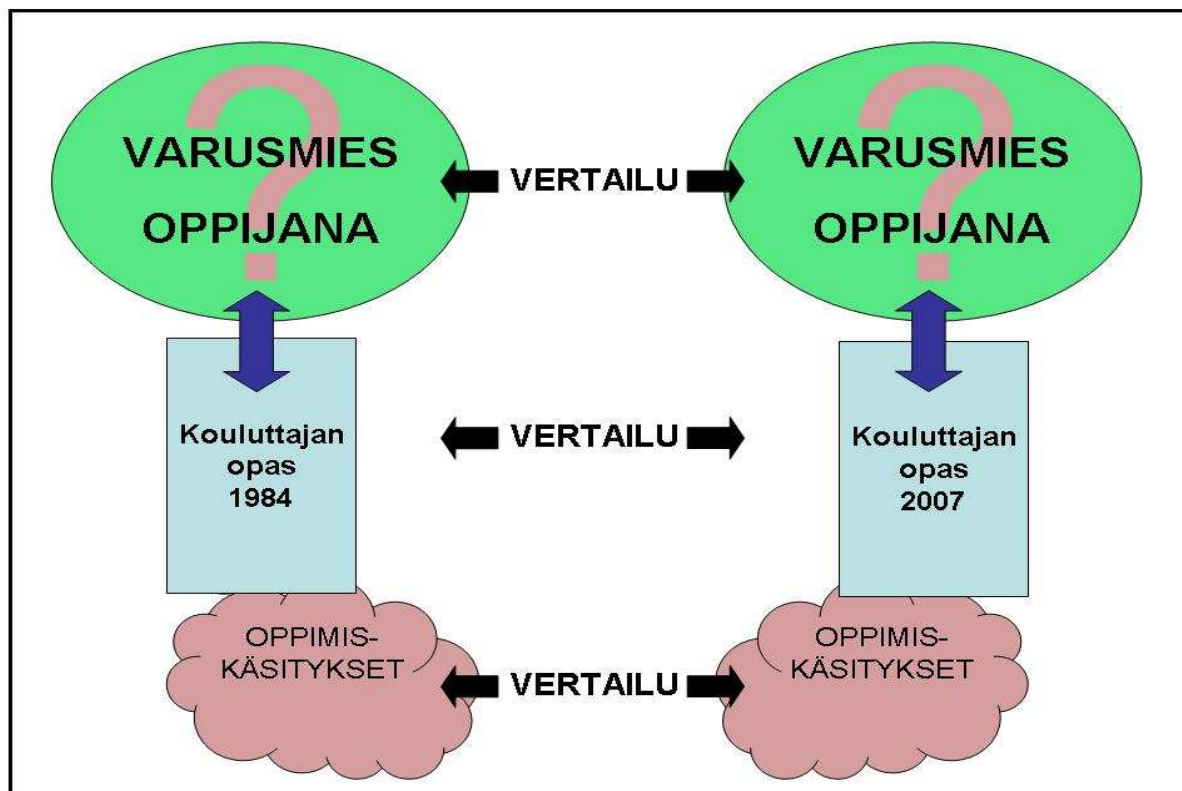
Tutkimuksessani keskityn kahteen viimeisimpään Kouluttajan oppaan painokseen. Vuoden 1995 Kouluttajan oppaan luonnos on sinänsä mielenkiintoinen, mutta tarkoitukseni on tarkastella nimenomaan virallisia ja maanlaajuisessa koulutuskäytössä olleita oppaita. Kouluttajan opas 1984 on vuoden 1972 oppaan tarkistettu painos, joten käsittelemieni oppaiden sisällöllinen aikaväli on varsin pitkä. Kun oppaiden julkaisuväli otetaan huomioon, teosten mahdolliset erot ja yhtäläisyydet ovat aiheeni kannalta mitä mielenkiintoisimpia.

Oppikäsitykset ovat oppimisesta ja oppimisprosessin luonteesta muodostettuja skeemoja, jotka säätelevät tutkijan, opettajan ja/tai kasvattajan toimintaa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 146). Kouluttajan oppaissa ilmenevillä oppimiskäsityksillä saattaa olla suurikin vaikutus käytännön koulutustyöhön. Oppimiskäsitykset muodostavat osaltaan kuvaa varusmiehestä oppijana.

Kouluttajan opas on tarkoitettu käytettäväksi niin varusmiesten, reserviläisten kuin palkatun henkilökunnankin koulutuksessa (Kouluttajan opas 2007, 10). Tutkimuksessani keskityn kuitenkin tarkastelemaan sitä kuvaa, jonka oppaat antavat varusmiehestä oppijana.

2.5 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimukseni tarkoituksena on vertailla Kouluttajan oppaita 1984 ja 2007 sekä sitä, millaisen kuvan ne luovat varusmiehestä oppijana. Lisäksi pyrin vertailemaan teosten taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä. Kouluttajan oppaan tarkoituksena on antaa perusteita sotilaskoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen, tavoitteenaan koulutuksen yhtenäistäminen (Kouluttajan opas 2007, 10). Oppaasta ilmenevät oppimiskäsitykset ja varusmiehestä oppijana annettava kuva ovat näin ollen kytköksissä käytännön koulutukseen.



KUVIO 1 Viitekehys

3. KOULUTTAJAN OPAS TARKASTELUN KOHTEENA

Halonen (2007, 56) toteaa väitöskirjassaan Kouluttajan oppaan olevan puolustusvoimien tärkein koulutustapahtumia ohjaava ja koulutukseen liittyvä yksittäinen julkaisu. Muita sotilaskoulutusta ohjaavia julkaisuja ovat esimerkiksi käytännön työtä ja tavoitteita määrittävät pysyväisasiakirjat sekä muu sotilaspedagoginen kirjallisuus. Kouluttajan opas on tarkoitettu kaikille sotilaskouluttajille ja kouluttajan tehtävissä harjaantuville. Uusin vuonna 2007 julkaistu painos korostaa oppaan käytettävyyttä niin reserviläisten ja palkatun henkilökunnan koulutuksessa kuin varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksessakin. Henkilökunnan koulutuksessa sitä suositellaan käytettäväksi yhdessä muiden sotilaspedagogisten teosten kanssa. (Kouluttajan opas 2007, 10–11.) Edellisessä vuoden 1984 painoksessa todetaan pääpainon kuitenkin olevan varusmiesten kouluttamisessa (Kouluttajan opas 1984, 11). Myös Halosen (2007, 56) mukaan Kouluttajan oppaissa (pois lukien Kouluttajan opas 2007) käsiteltävät asiat on ensisijaisesti sidottu asevelvollisten koulutukseen.

Kouluttajan oppaan tarkoituksena on antaa perusteita sotilaskoulutukseen liittyvien koulutustapahtumien ja harjoitusten suunnitteluun sekä toteutukseen. Oppaan tavoitteena on myös

yhtenäistää puolustusvoimissa käytettäviä opetus- ja harjoitusmenetelmiä sekä niihin liittyviä käsitteitä. (Kouluttajan opas 2007, 10.)

Kouluttajan oppaita on julkaistu vuosina 1954, 1972, 1977, 1984 ja 2007. Vuonna 1995 julkaistu luonnos oli varsin laajassa koekäytössä, mutta virallista Kouluttajan opasta saatiin odottaa vuoteen 2007 asti. Keinänen (2003) on tarkastellut tutkielmassaan käsityksiä oppimisesta ja koulutuksesta Kouluttajan oppaiden (1954, 1972, 1977, 1984 ja 1995 luonnos) mukaan koulutuskulttuurin muutoksen kontekstissa. Tutkimuksen mukaan oppimiseen, oppimiskäsityksiin ja opetusmenetelmiin liittyvät käsitykset ovat seuranneet varsin tarkasti yhteiskunnallista kehitystä. (Halonen 2007, 56–57.) Edellä mainitut termit ovatkin varsin selkeästi kytköksissä kulloinkin vallitsevaan opettamisen ja oppimisen kulttuuriin (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133).

Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan kahta viimeisintä virallista Kouluttajan oppaan statuksen saanutta teosta vuosilta 1984 ja 2007. Mielenkiintoni kohteena on oppaiden vertailu, varusmiehestä oppijana luotava kuva sekä oppaiden taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten ilmeneminen. Halonen (2007, 57) toteaa vuoden 1984 Kouluttajan oppaan pohjautuvan lähinnä behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Julkaisuaikankohda huomioon ottaen voidaan sanoa konstruktivistisen oppimiskäsityksen olleen kuitenkin behaviorismia suositumpi oppimisen teoria. Perustavaa laatua olevat muutokset oppimiskäsityksissä vaativat kuitenkin aikaa ja muutoksia myös opetuksesta vastaavien (tässä tapauksessa kirjan laatijoiden) käsityksissä oppimisen luonteesta ja opetuksen mahdollisuuksista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133.) On myös huomattavaa, että Kouluttajan oppaan 1984 alkuperäisteokseksi mainitaan vuoden 1972 opas. Vaikka kyseessä onkin tarkistettu painos, monet asiasisällöt ajoittuvat siis vielä kauemmas kuin teoksen nimi antaa olettaa. Tarkistuksen aiheuttamia muutoksia on lähinnä oppaan terminologiassa ja liikuntakoulutusta käsittelevässä osiossa (Kouluttajan opas 1984, 5). Nykyisin käytössä olevan Kouluttajan oppaan ja edellisen sisällöllinen aikaväli on siis osin jopa kolmekymmentäviisi vuotta.

Sekä Halosen (2007) että Keinäsen (2003) tutkimukset ajoittuvat ajalle ennen Kouluttajan oppaan tuoreinta painosta, joten tarkoituksenani on saada vastauksia oppijan roolia ja taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä koskeviin kysymyksiin myös Kouluttajan opas 2007 osalta. Oppaiden julkaisu- ja käyttöönottoväli huomioon ottaen eroja näiden kahden oppimiskäsityksissä varmasti löytyy.

Oppimisen ohjaus, opettaminen ja kouluttaminen ovat mahdottomia tehtäviä, ellei kyseistä toimintaa harjoittava tiedä mitä oppiminen on (Uusikylä & Atjonen 2005, 21). Kouluttajan oppaan rooli yhtenä tärkeimmistä koulutusta ohjaavista teoksista on merkittävä myös tässä suhteessa. Se kuva, minkä Kouluttajan opas luo koulutettavasta, eli varusmiehestä oppijana, ja koko koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen taustalla oleva oppimiskäsitys, vaikuttavat osaltaan vallitsevan koulutuskulttuurin rakentumiseen ja siihen miten sotilaskoulutusta maassamme toteutetaan. (Halonen 2007, 153–156.) Toisin sanoen yhdeksi kouluttajan oppaan tehtäväksi voidaan myös nähdä kouluttajatehtävissä toimivien pedagogisten taitojen ja valmiuksien kehittäminen.

4. OPPIMINEN

Sotilaskoulutus on lakisääteisesti puolustusvoimille suotu tehtävä, jonka tarkoituksena on tuottaa osaavia ja suorituskykyisiä sodan- ja kriisiajan joukkoja. Sotilaskoulutuksella pyritään kehittämään yksilön toimintakykyä (Kouluttajan opas 2007, 12). Miten vaativien tietojen, taitojen ja toimintatapojen opettaminen on mahdollista? Miten varusmieheksi tuleva nuori aikuinen oppii?

Ihminen prosessoi jatkuvasti saamaansa informaatiota. Prosessoinnin tuloksena syntyy oppimista. Oppiminen on kokemuksen aiheuttamaa, suhteellisen pysyvää muutosta käyttäytymisessä, tiedoissa, taidoissa, tunteissa ja käsityksissä. Pysyvyys on keskeistä oppimisessa. Oppiminen on syytä erottaa opiskelun käsitteestä sekä esimerkiksi tilanteiden vaihtelusta johtuvasta hetkellisestä muutoksesta yksilön käyttäytymisessä. Oppiminen on ihmiselle välttämätön sisäinen tapahtuma. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19; Uusikylä & Atjonen 2005, 21; Kuusinen, Keskinen, Korkiakangas, Kuusinen & Wahlström 1997, 24; Hirsjärvi & Huttunen 1999, 43.)

Oppimista on monenlaista. Ihminen oppii hahmottamaan kausaalisuhteita ja oman toimintansa seurauksia. Myös muita ihmisiä seuraamalla voi oppia. Oppiminen voidaan nähdä tiedon lisääntymisenä, asioiden muistamisena ja ymmärtämisenä, kykynä soveltaa tietoa tai muutoksena yksilön ajattelussa tai yksilössä itsessään. Tietojen ja taitojen näkökulmasta ihminen oppii monenlaista: vihaisen koiran välttämisen yhtälön ratkaisemiseen. Prosessoidessaan saamaansa informaatiota ihminen muuttaa käsityksiään ympäröivistä tapahtumista ja ilmiöistä. Muutos tapahtuu oman subjektiivisen tajunnan avulla. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19; Uusikylä & Atjonen 2005, 21, 142; Kuusinen ym. 1997, 24.)

4.1 Oppimiskäsitysten muodostuminen

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joiden mukaan opettaja/kasvattaja/tutkija säätelee omaa toimintaansa. Se miten oppiminen ymmärretään ja ilmiönä selitetään, on vaihdellut historian saatossa. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat yleiset, aikakauden ja vallitsevaan tietoon sidotut käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet normeineen ja myös ne odotukset, joita yhteiskunta on kulloinkin opetukselle ja koulutukselle asettanut. Samoin tiedeyhteisön tuottama oppimista koskeva tieto, teoriat ja tulkintaperinteet vaikuttavat vallitsevaan oppimiskäsitykseen. Se mitä oppimiskäsitystä opettaja toiminnallaan ilmentää, riippuu olennaisesti hänen itsensä saamastaan koulutuksesta. Kulttuuri ja oppimiskäsitys, joiden piiristä opettaja itse on oppinsa ammentanut, näkyy hänen omassa opetustyössään, vaikka hän ei itse sitä tiedostaisikaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103, 133, 146.)

Oppimiskäsityksiä käsittelevässä keskustelussa erotetaan useasti behavioristinen ja kognitiivinen perinne. Näiden kahden perinteen ero juontaa juurensa tietoteoreettisesta erottelusta empiristisen ja rationalistisen tiedonkäsityksen välillä. Empirismin mukaan tieto on kokemusperusteista ja aistihavaintoihin pohjautuvaa ja rationalistinen tieto taas edustaa järjen merkityksen korostamista tiedon lähteenä. Todellisuus hahmottuu järjellisen ymmärryksen ja intuition avulla. Empirismin ja rationalismin erottelu juontuu antiikin Kreikasta nykypäivään asti. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104; Uusikylä & Atjonen 2005, 142.)

Empiristisestä tiedonkäsityksestä juontuva behaviorismi painottaa oppimisprosessin ulkoista säätelyä. Oppiminen nähdään tiedon siirtämisenä, joka kuvaa varsin hyvin behavioristista opetus-oppimisprosessia. Siirretty tieto johtaa muutokseen käyttäytymisessä ja käsitteellistyy reaktioiden hierarkiaksi. Behavioristinen tutkimus tuotti positivismin hengessä runsaasti uutta tietoa psykobiologisista perusprosesseista ja sen avulla pystyttiin selittämään monenlaisia ilmiöitä. Behaviorismille on ominaista myös eräänlainen koulutusoptimismi, jonka mukaan mitä tahansa pystytään opettamaan, kunhan löydetään oikeat menetelmät opetuksen toteuttamiseksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104–105, 111–112; Uusikylä & Atjonen 2005, 142.)

Puhtaan luonnontieteellisen käyttäytymisen tutkimuksen nimeen vannova behaviorismi oli oppimisen tutkimuksen valtasuuntauksena ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Teorioiden yksinkertaistaminen ja johdonmukainen pyrkimys teorioiden selkeyttämiseen helpotti kuitenkin

kin niiden osoittamista riittämättömiksi. Kognitiivisen suuntauksen nostaessa päätään vain harvat behavioristiset teorit jäivät henkiin. Kasvatustieteessä behavioristisen tutkimuksen tukema opetusteknologinen malli vaikutti kuitenkin vielä pitkään 1960-luvun ihmistieteissä tapahtuneen kehityksen jälkeenkin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111–112.)

Viime vuosisadan puolivälissä kognitiivisen teorian kehityksen myötä esiin työntyti tiedon konstruoimisprosessia korostava oppimiskäsitys. Rationalismista vaikutteita saanut konstruktivismi korostaa oppimisprosessin sisäistä säätelyä. Oppiminen nähdään aktiivisena tiedon konstruointina, jossa tieto rakentuu oppijan itsensä valikoimasta ja tulkitsemasta informaatiosta, jonka hän jäsentää (rakentaa) osaksi aiempaa tietoansa. Tieto on informaation konstruktio ja oppiminen tiedon rakennusprosessi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15, 104–105, 114–115; Uusikylä & Atjonen 2005, 23, 143–145.)

Konstruktivistisen ajattelun voidaan katsoa juontuvan muistitaidon perinteestä, jonka alkujuurret ovat antiikin Kreikassa. Muistitaidon keskeisenä periaatteena voidaan pitää opittavan tai muistettavan aineiston systemaattista organisointia, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi sijoittamalla muistettavat asiat mielessä tutun kadun varrelle. Kadulla sijaitsevat rakennukset muodostavat sarjan, joka on helpompi muistaa kuin irralliset osakokonaisuudet. Muistitaito on liitetty milloin osaksi kristillisiä hyveitä, milloin pakanalliseen mystiikkaan. 1960-luvulla siitä tuli kuitenkin kokeellisen tutkimuksen kohde. Perintönä muistitaidosta konstruktivismin piiriin jäi elämään ajatus aineiston mielessä organisoinnin tärkeydestä oppimisvaiheessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 114–115)

4.2 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen perusmuotona on ärsyke-reaktio -kytkeymien (S-R) muodostuminen. Oppimista säätelee vahvistaminen, joka perustuu toiminnan ja reaktioiden seurausten tyydyttävyyteen. Yksinkertaiset S-R -kytkeymät jalostuvat reaktioiden hierarkiaksi, jolloin oppimista tapahtuu. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111, 151; Uusikylä & Atjonen 2005, 142.)

Opettajan rooli on keskeisessä asemassa tarkasteltaessa behavioristista oppimiskäsitystä. Oppimisessa korostetaan prosessin ulkoista säätelyä, jossa opettajan tehtävänä on vahvistaa tavoitteiden suuntaisia reaktioita, joiden muodostama hierarkia voidaan nähdä opettajan tiedon siirtämisen tulokseksi. Virhesuorituksia ja ei-haluttuja reaktioita pyritään välttämään. Tavoit-

teet ovat selkeitä päämääriä joihin oppimisprosessin tulisi ja oletetaan johtavan. Oppijan rooli jää tällöin varsin passiiviseksi ja hänet nähdään ainoastaan tiedon ja opetuksen vastaanottajaksi. Prosessia ohjaa ja hallitsee opettaja, oppijan ollessa tämän toiminnan kohde. Opetuksen katsotaan onnistuneen silloin kun oppija tuottaa halutut reaktiot ja suoritteet, joihin on päästy opettajan tiukassa kontrollissa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 151–152; Uusikylä & Atjonen 2005, 142–143; Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991, 132.)

Behavioristinen oppimiskäsitys pyrkii opetuksen suunnittelun yksinkertaisuuteen. Opettaja määrittää opetukselleen tavoitteet ja suunnittelee millaisin ärsyke-reaktio assosiaatioin tavoitteeseen päästään. Opetuksen ulkoiset puitteet rakennetaan opetuksen kannalta virikkeellisiksi ja tavoitteiden mukaisiksi. Opetusjärjestelyillä, niiden tarkoituksenmukaisuudella ja muuntelulla katsotaan olevan ratkaiseva vaikutus oppimiseen. Pilkkotaessa opetettava aines tarpeeksi pieniin osiin, jäsennettäessä opittava aines riittävän selkeästi ja valittaessa oikea opetusmenetelmä, pystytään behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan opettamaan ja oppimaan lähes mitä tahansa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 151–152; Uusikylä & Atjonen 2005, 142.)

Behaviorismia on kritisoitu muun muassa inhimillisen vuorovaikutuksen mekanisoinnista ja oppijan passiivisesta vastaanottajan roolista, jolloin vastuu oppimisesta siirtyy opettajalle, eikä oppilaille jää varaa luovuuteen tai älylliseen vastuunottoon. Behavioristinen oppimiskäsitys ei huomioi, ainakaan riittävästi, oppijoiden aikaisempien tietojen merkitystä uuden oppimiseen eikä tiedoissa olevia eroavaisuuksia, jolloin esimerkiksi oppimisvaikeuksien havaitseminen vaikeutuu. Kyseenalaisiksi on esitetty myös käsitykset tiedon pysyvyydestä ja kumuloituvuudesta sekä sen siirrettävyydestä opettajalta oppilaalle. (Uusikylä & Atjonen 2005, 143.)

4.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu tiedon konstruoinnin ajatukselle. Tieto ei siirry opettajalta oppilaalle, vaan oppija konstruoi sen itse osaksi aiempaa tietoansa. Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan aktiivista kognitiivista toimintaa (Uusikylä & Atjonen 2005, 145). Esimerkiksi havainnointi, valikoiva tarkkaavaisuus, ajattelu ja muistaminen voidaan nähdä tällaisiksi kognitiivisiksi ja psyykkisiksi toimintojen sarjoiksi (Aarnio ym. 1991, 132–133).

Valikoidessaan ja tulkitessaan informaatiota oppija rakentaa kuvaa maailmasta, jossa elää, ja itsestään osana maailmaa. Uuden oppiminen on ympäröivän todellisuuden kuvan (re)konstruointia jo olemassa olevan tiedon ja rakenteiden pohjalta (Rauste-Von Wright & von Wright 1994, 158). Tämänkaltainen oppimisprosessi on sidoksissa kulloiseenkin kulttuuriin ja tilanteeseen, ja se perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sen perusteella syntyneisiin merkitysrakenteisiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetuksen suunnittelu vaatii muutakin kuin opetukselle suotuisia ulkoisia puitteita. Näitä sisällöllisiä kokonaisuuksia kutsutaan oppimisympäristöiksi. Opetustapahtumaa ohjaavan henkilön tehtävänä on luoda oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat oppimista. Taustalla on oletus oppijan halusta ymmärtää ympäröivää maailmaa ja etsiä asioille syitä ja selityksiä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 16, 133.)

Oppiminen on aina sidoksissa toimintaan: yksilö oppii toiminnan avulla toimintaa varten. Toiminta ohjautuu yksilön omien tarpeiden, halujen ja odotuksien mukaan. Informaatiota tulkitessaan ja valikoidessaan oppija, passiivisen vastaanottamisen sijaan, konstruoi aktiivisesti tietoa osaksi aiempaa käsitystään ympäröivästä maailmasta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 145; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19–20.)

4.4 Oppimiskäsitysten vaikutus opettamisen kulttuuriin

Edellä mainitut oppimiskäsitysten pääsuuntaukset ovat luoneet kahdenlaista opettamisen kulttuuria. Empiristinen ja behavioristinen oppimiskäsitys korostaa opettajan roolia. Oppiminen on hallintakeskeistä opettajan ollessa vastuussa tiedon siirtämisestä. Rationalistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys puolestaan painottaa oppimisympäristön luomisen tärkeyttä ja tiedon rakentumisen mahdollistamista. Oppimista tapahtuu kun luodaan oppimisympäristö, joka tarjoaa oppijalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133; Uusikylä & Atjonen 2005 144–145.)

Kulttuurien vastakkainasettelua on pyritty lieventämään toteamalla molempien sopivuus opetuksen suunnittelun perustaksi, opetettavasta aiheesta riippuen. On esitetty empiristisen perinteen soveltuvan paremmin ”vähäsisältöisten” taitojen opetukseen ja konstruktivismin olevan omiaan runsasisältöisten tietalueiden opetuksessa. Tämä ei kuitenkaan ole poistanut oppi-

miskäsitysten välillä käytävää debattia, vaan edelleen valinta jommankumman perinteen välillä on tavallista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133.)

Pyrkiessään asioiden systemaattiseen selkeyttämiseen empiristinen oppimiskäsitys antaa myös selkeitä tienviittoja opetussuunnitelman laatimiseen. Selkeät pelisäännöt opetuksen toteuttamiseksi on helposti löydettävissä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetukseen on paljon vaativampaa. Konstruktivismin luonteesta johtuen kyseisen oppimiskäsityksen soveltamisesta ei pystytä luomaan pelkistettyä yleismallia, joka viitottaisi tien menestyksekkääseen oppimiseen. Jokainen opettaja niin kuin oppilas ja oppimistilannekin on erilainen. Omien tietojen ja taitojen soveltaminen oppimisympäristön luomiseksi vaatii joka tilanteessa kulloinkin sopivaa konstruktivismin soveltamista. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 112, 133–134.)

Puolustusvoimien opettamisen kulttuuri voidaan nähdä osaksi koulutuskulttuurin käsitettä. Koulutuskulttuuri on moninainen kokonaisuus, joka vaikuttaa ohjaavasti ja toimintaa normittavasti kouluttajien toimintaa. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan koulutuskulttuurin konkretisoitumista käytännön toiminnaksi. Sotilaskouluttajien käytännön opetus-, koulutus- ja kasvatustoiminta ilmentää vallitsevaa toiminta- ja koulutuskulttuuria. Oppimiskäsitykset liittyvät näin ollen vahvasti myös toiminta- ja koulutuskulttuurin rakentumiseen. (Halonen 2007, 153–156.) Se millaisina oppijoina esimerkiksi varusmiehet nähdään, vaikuttaa koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen merkittävästi. Oppimiskäsityksen valinta, joko tiedostaen tai ehkä vielä useammin tiedostamatta, merkitsee ensisijaisen tärkeää koulutusprosessin kulkua säätelevää päätöstä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 159.)

4.5 Sotilaspedagogiikka ja oppiminen

Sotilaspedagogiikan tehtävänä on tutkia maanpuolustukseen liittyvää koulutusta, vastataksaan yhteiskunnan, kulttuurin ja tekniikan sekä kriisien, turvallisuusjärjestelmien ja sodankäynnin muutosten koulutukselle asettamiin haasteisiin. Ensisijaisesti sotilaspedagogiseen tutkimuskenttään liittyy tiedon tuottaminen siitä, miten oppimisen avulla pystytään kehittämään yksilöiden toimintakykyä. (Toiskallio 1998a, 7-8.)

Puolustusvoimien tarjoaman koulutuksen perustehtävä on tuottaa suorituskyykyisiä sodanajan joukkoja. Termi suorituskyyky kuvaa joukon tehokkuutta ja pystyvyyttä annetun tehtävän suorittamiseksi. Suorituskyykyinen joukko vaatii kuitenkin muodostuakseen toimintakyykyisiä yks-

silöitä. Toimintakyvyllä tarkoitetaan yksilön valmiutta suoriutua tehtävästään, soveltaa osaamistaan ja oppia kokemuksistaan. (Toiskallio 1998a, 8-9.)

Yleisenä käsitteenä toimintakyky voidaan jakaa edelleen fyysiseksi, psyykkiseksi, sosiaalseksi ja eettiseksi toimintakyvyksi. Sotilaan on pystyttävä toimimaan taistelukentällä tehtävän mukaisesti tilanteessa kuin tilanteessa. Tämä vaatii sotilaan toimintakyvyltä huomattavan paljon. Fyysisesti on kestävä raskaus, jota tilanteen mukainen liikkuminen, taakkojen kantaminen ja ravinnon sekä unen mahdollinen puute aiheuttavat. Nämä osatekijät vaikuttavat myös psyykkiseen toimintakykyyn, joka laajentuu käsittämään myös taistelustressin ja sodan kauhujen aiheuttaman paineen yksilössä. (Toiskallio 1998a, 9.)

Joukon osana toimiminen ja sen mahdollinen johtaminen vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja, jolloin myös toimintakyvyn sosiaalinen osa-alue tulee ajankohtaiseksi. Eettisellä tasolla taistelijan on jotenkin pystyttävä oikeuttamaan oma toimintansa, jotta toimintakyky säilyisi. Vastuullisuus ja oikeustaju ovat yksilön ominaisuuksia, jotka varmasti joutuvat koetukselle taistelutilanteessa. Sen lisäksi, että sotilaan on pidettävä itsensä hengissä ja edes suhteellisen selväjärkisenä, on tämän myös pystyttävä soveltamaan omia tietojaan ja taitojaan taistelukentällä. Toimintakyvyn vaatimukset kasvavat sitä suuremmaksi, mitä vaativammasta ja kuormittavammasta toimintaympäristöstä on kyse. (Toiskallio 1998a, 9.)

Toimintakyvyn kehittymiseksi yksilön on opittava muovaamaan erilaisissa konteksteissa kokemansa fyysiset, psyykkiset, sosiaaliset ja eettiset tapahtumat omiksi henkiseksi raketeikseen. Toisin sanoen oppijan tulee aktiivisesti konstruoida saamansa informaatio osaksi aiempaa tietoaan, jonka mukaan hän jäsentää ympäröivää maailmaa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; Uusikylä & Atjonen 2005, 145). Näiden konstruoitujen rakenteiden avulla sotilas pystyy säätelemään omia toimintojaan ja ylipäätään toimimaan, paitsi annettujen käskyjen ja tehtävän edellyttämällä myös omien tietojensa ja taitojensa mukaisella tavalla. (Toiskallio 1998b, 173.)

Toimintakyvyn kantasana ”toiminta” on vahvasti kytköksissä oppimisen käsitteeseen. Ihminen oppii toiminnan välityksellä toimintaa varten (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 20; Uusikylä & Atjonen 2005, 145). Toiminnasta saadut kokemukset johtavat uuteen toimintaan. Kokemuksista ja opituista asioista konstruoitu tietovaranto kehittää sotilaan toimintakykyä, joka on itseään oppimisen avulla kehittävä järjestelmä. On huomattavaa, että vain ne kokemukset, jotka kehittävät sotilaan sisäisiä rakenteita ovat hyödyllisiä tulevissa toiminta-

tilanteissa ja edesauttavat toimintakyvyn kasvua. Toimintakykyä lisäävä oppiminen vaatii oman toiminnan merkityksellisyyteen ja tuloksellisuuteen viittaavien kokemusten saantia. (Toiskallio 1998b, 173–175.)

Professori Jarmo Toiskallion kirjoittaman artikkelin Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa (1998) luoma kuva sotilaspedagogisesta oppimiskäsityksestä on varsin selkeästi konstruktivistinen. Sotilaspedagogisesti keskeisen toimintakyvyn käsitteen kehittyminen perustuu kykyyn soveltaa omista kokemuksista konstruoitua tietoa uusissa toimintatilanteissa. Toiminnan ja oppimisen suhde nähdään ensiarvoisen tärkeäksi. Oppiminen on ennen kaikkea, myös sotilaspedagogisessa mielessä, valikoidun ja tulkitun informaation jäsentämistä, sotilaan oman tiedon pohjalta ja sitä muokaten, osaksi kokemusten konstruoimaa kuvaa ympäröivästä maailmasta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15).

Varusmiesten kouluttamisen kannalta oppiminen voidaan nähdä paljolti uusien taitojen oppimisena. Opitaan käyttämään ja huoltamaan uusia aseita ja asejärjestelmiä ja motoriset taidot koulitaan vastaamaan taistelukentän vaatimuksia. Osin tästä johtuen kuulee sotilasorganisaatiota aika ajoin kritisoitavan vanhanaikaisista opetusmenetelmistä ja oppimiskäsityksistä. Behaviorismin leima onkin helppo lyödä äksiisikoulutuksen ja kädentaitojen esimerkin mukaisen toistamisen päälle. Lähtökohtana erilaisia taitoja koulutettaessa tulisi kuitenkin olla ajatus siitä, että yksilö oppii (ja tälle koulutetaan) samalla myös älyllisiä taitoja, joita pystytään soveltamaan eri toimintaympäristöissä, vailla ohjausta. Vaikka tietyt sotilasorganisaation piirteet, kuten ohjesäännöt, yksityiskohtaiset käskyt ja niiden valvonta sisältävätkin behavioristista vaikutetta, on varusmiehiä koulutettaessa muistettava käyttää kauaskantoisempia kognitiivisia prosesseja tukevia opetusmenetelmiä. Näin luodaan pohja toimintakyvyn kehittymiselle ja jatkuvalle oppimiselle. (Halonen 2002, 30–33.)

Myös opetus- ja koulutussuunnittelussa voidaan sotilasorganisaation osalta nähdä behavioristisia piirteitä. Erilaisilla osajaksoilla ja -kokonaisuuksilla on selkeät tavoitteet, joiden saavuttamista mitataan konkreettisin suorituksin. Suoritusten hierarkia ja järjestys luovat turvallisuutta ja selkeyttävät toimintaa sekä koulutettavan että kouluttajan kannalta. Tiettyjen osataitojen osalta on välttämätöntä edetä tietyssä järjestyksessä, jotta esimerkiksi palvelusturvallisuus säilyy. (Halonen 2002, 32–33.)

5. KOULUTTAJAN OPPAAT 1984 JA 2007

5.1 Yleistä

Kouluttajan oppaat 1984 ja 2007 eroavat ulkoisesti toisistaan monella tavalla. Tasaisen harmaa Kouluttajan opas 1984 on kuvitettu varsin runsain piirroskuvin, joiden tarkoitus lienee havainnollistaa tekstin sisältöä ja tarjota välillä humorististakin rytmiä lukemiseen. Taulukoiden ja kaavioiden esittämisessä on pyritty äärimmäiseen yksinkertaisuuteen.

Kouluttajan opas 2007 on kansikuvastaan lähtien osoitus tieto-, kuvankäsittely- ja painotekniikassa reilun parinkymmenen vuoden aikana tapahtuneesta kehityksestä. Piirroskuvat on korvattu muokatuilla ja tyylitellyillä valokuvilla ja grafiikalla. Yksi silmäänpestävimmistä eroista on myös tekstiasun rakenne. Vanhempi opas on kirjoitettu ikään kuin ohjesääntö- tai varomääräystekstimuotoon, joka sisältää kronologisesti eteneviä numeroituja kohtia. Kouluttajan opas 2007 taas sisältää laajoja lukuja alalukuineen, eikä jokaista yksittäistä asiaa ole numeroitu, mikä mielestäni helpottaa lukemista huomattavasti.

Vuoden 1984 opas on Kouluttajan oppaan 1972 tarkastettu painos. Osin tarkastelemieni oppaiden jopa liki neljäkymmenen vuoden sisällölliset erot ovat selkeästi nähtävissä. Toki myös yhtäläisyyksiä löytyy. Seuraavassa haen tutkimusongelmiini vastauksia vertailemalla kyseisten oppaiden sisältöä.

5.2 Varusmies oppijana Kouluttajan oppaissa, oppiminen ja oppimiskäsitykset

”Koulutuksessa on yleensä kaksi osapuolta: koulutettava oppimiskykyineen ja kouluttaja opettamistaitoineen” (Kouluttajan opas 1984, 30). Mitkä ovat näiden kahden osapuolen roolit oppimisprosessissa? Miten varusmies oppii? Millaiseksi oppijaksi varusmies nähdään oppaissa, mikä on hänen roolinsa osana oppimisprosessia ja millaisia oppimiskäsityksiä oppaat ilmentävät kuvallaan varusmiehestä oppijana? Kouluttajan oppaita analysoidessani pyrin vastaamaan näihin kysymyksiin. Oppaista esille tulevat oppimiskäsitykset muokkaavat sekä kuvaa varusmiehestä oppijana että kertovat oppaiden laatimiseen vaikuttaneesta koulutuskulttuurista.

Vuoden 1984 oppaan mukaan ihminen oppii parhaiten itselleen tärkeitä ja hyödyllisiä asioita. Motivaatiolla on suuri merkitys oppimisprosessissa. Varusmiespalveluksen oppisisällöt eivät kuitenkaan aina vastaa varusmiesten omia haluja ja tarpeita (Kouluttajan opas 2007, 20). Lääkkeeksi vanhempi opas tarjoaa kouluttajan motivointikeinoja, kuten oppimishalua lisäävien virikkeiden käyttöä. Oppaassa mainitaan myös koulutettavien aktiivisuuden merkitys osana mielenkiinnon ylläpitoa ja motivaation kasvattamista. Koulutettavat on saatava osallistumaan opetustapahtumaan. Aktiivisuutta lisää sen avulla saatu menestys opinnoissa ja kouluttajalta saadut tunnustukset ja palkkiot. (Kouluttajan opas 1984, 30–32.)

Edellä mainittu aktiivisuus rajoittuu käsittämään ainoastaan aktiivisen osallistumisen opetustapahtumiin, joista palkintona on menestystä ja kunniaa. Oppijan rooli itse oppimisprosessissa jää silti melko passiiviseksi. Vaikka oppijaa aktivoitaisiinkin esimerkiksi kyselemällä, on hän silti käytännössä opetuksen vastaanottaja (Uusikylä & Atjonen 2005, 143–144). Huomion keskiössä vanhemmassa oppaassa ovat kouluttajan aktiivinen rooli ja tämän keinot toteuttaa onnistunut koulutus.

Kouluttajan opas 2007 mainitsee, että puolustusvoimiin ja sotilaskoulutukseen perinteisesti liitetään koulutettavien passiivinen ja ulkoa ohjattu rooli osana oppimisprosessia, mikä johtaa pintaoppimiseen. Sen ei katsota olevan taistelijan toimintakykyä kokonaisvaltaisesti kehittävä koulutus. Näin ollen koulutettavien rooli on oppaan mukaan muutettava aikaisempaa keskeisemmäksi, jolloin koulutettavien oma aktiivisuus korostuu. Aktiivisuudella ei tarkoiteta ainoastaan opetustapahtumaan osallistumista, vaan myös korostuvia ajattelu- ja itseohjautuvuusvalmiuksia. (Kouluttajan opas 2007, 39.)

Kouluttajan opas 1984 toteaa oppimisen edistyvän sysäyksittäin. Oppimiskäyrä etenee koulutukseen käytetyn ajan ja harjaantumisen, eli taidollisen tason funktiona. Koulutussisältöjen vaatimustasoeroista ja koulutettavan sisäisistä prosesseista johtuen, muodostuu ajoittain oppimistasanteita, joten oppimisen ei katsota olevan tasaisesti etenevä ilmiö. Ajatuksena on edetä pienten osasuoritusten kautta kokonaisuuteen. (Kouluttajan opas 1984, 32–33.)

Oppiminen todetaan laajaksi ja monimuotoiseksi käsitteeksi Kouluttajan opas 2007:ssä. Oppaan mukaan oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia koulutettavan tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä näiden osakokonaisuuksien yhdessä aikaansaamassa toiminnassa. Oppimisen periaatteiksi mainitaan muun muassa aikaisempien tietojen ja taitojen tärkeys, oppijan aktiivinen toiminta, kokonaisuuksien ymmärtämisen mer-

kitys, ongelmakeskeisyys, kouluttajan ja koulutettavan vuorovaikutus sekä opitun sovellettavuus käytäntöön. (Kouluttajan opas 2007, 18.)

Oppimistasanteet mainitaan myös uudemmassa Kouluttajan oppaassa. Toisin kuin Kouluttajan opas 1984:ssä niiden ei kuitenkaan katsota johtavan koulutukseen käytetyn ajan kautta automaattisesti nousevaan, oppimistasanteiden tahdittamaan oppimiskäyrään, vaan motivaatiolla, vireystilalla, oppimisympäristöllä, levolla, ravinnolla, opetusmenetelmillä ja -materiaalilla sekä kouluttajan toiminnalla nähdään olevan merkitystä oppimisen edistymiseen ja opiskelutehokkuuteen. Oppimistasanteet ovat luonnollisia oppimisen edistymisen ajoittaisia hidastumisia. (Kouluttajan opas 2007, 19.)

Molemmat oppaat mainitsevat muistilla olevan suurta merkitystä oppimisprosessissa. Muistamisen ilmiöllä tarkoitetaan mieleen painamista ja säilyttämistä sekä aikaisemmin opitun mieleen palauttamista. Monet muistamisen edistämiseen liittyvät seikat, kuten asiakokonaisuuksien kertaamisen merkitys, koulutettavien vireystila ja vaihtelevat opetusmenetelmät, mainitaan molemmissa oppaissa. Myös ylioppimisen käsite, muistamisen ja mieleen palauttamisen korkeimpana tasona esiintyy sekä vuoden 1984 että 2007 oppaassa. Yhtenä merkittävimmistä teosten välisistä eroista mainittakoon koulutettavan kyky yhdistää uusi opittu asia aiempiin tietovarantoihinsa. Tuoreempi opas mainitsee sen muistamista ja erityisesti oppimista edistävien seikkojen listassa ensimmäisenä, kun taas vuoden 1984 opas ei mainitse sitä lainkaan. Tiedon konstruoitumisen periaate onkin näkyvillä ainoastaan Kouluttajan oppaassa 2007. (Kouluttajan opas 1984, 32–40; Kouluttajan opas 2007, 21–22.)

Koulutettavien erilaiset tiedot ja taidot on otettava Kouluttajan opas 2007 mukaan huomioon koulutusta suunniteltaessa ja itse koulutustilanteissa. Oppija nähdään aktiiviseksi osaksi omaa oppimisprosessiaan, ei ainoastaan tietoa vastaanottavaksi toimijaksi. Kouluttaja-koulutettava-suhteen vuorovaikutuksellisuus kielii myös molempien osapuolien roolin aktiivisuudesta. Siinä missä Kouluttajan opas 1984 korostaa oppimisen etenevän pienistä osista kohti kokonaisuutta, vuoden 2007 opas mainitsee kokonaisuuksien hahmottamisen tärkeäksi osaksi yksittäisten asioiden oppimista. Tietojen ja taitojen käytäntöön soveltamisen nähdään olevan erityisen tärkeä sotilaskoulutuksen päämäärä. Sovellettavuuden avulla sotilas oppii käyttämään omia resurssejaan erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa. (Kouluttajan opas 2007, 18–19.) Näiden periaatteiden valossa Kouluttajan oppaan uudempi painos vaikuttaa oppimiskäytysten osalta vanhaa opasta konstruktivistisemmalta.

Kouluttajan opas 1984 tuntuu korostavan kerta toisensa jälkeen kouluttajan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Kouluttajan tehtäväksi nähdään esimerkiksi oppisisältöjen pilkkominen pieniin osiin, jottei oppijan vastaanottokyky ylitä. Oppija kuvataan täten melko passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi. Kouluttajan on huomioitava, ettei tule siirtäneeksi liian suurta tietokokonaisuutta oppijalle, jotta tämän tajunnan ahtaudelta vältytään. (Kouluttajan opas 1984, 41–42.)

Toki myös vanhempi opas huomioi esimerkiksi motivaation ja motivoinnin merkityksen oppimisessa ja koulutuksessa. Erityisesti äksiisimäisen koulutuksen yhteydessä kouluttajaa kehotetaan kiinnittämään huomiota motivointiin. Vaihtelevuutta ja mielenkiintoa on pyrittävä lisäämään koulutuspaikkoja ja tilanteita vaihtelemalla sekä erilaisin kilpailuin ja vaatimustasoa lisäämällä. Vuoden 2007 opas kehottaa niin ikään vaihtelevuutta opetusmenetelmiä, harjoitteita sekä harjoituspaikkoja oppimisen edistämiseksi ja motivaation lisäämiseksi. (Kouluttajan opas 1984, 50–51; Kouluttajan opas 2007, 54–55.)

Vanhemman oppaan motivointikeinot tuntuvat silti rajoittuvan lähinnä ulkoiseen motivaation, jonka tunnuspiirteitä ovat esimerkiksi ulkoa määrätty oppimistavoitteet, palkkiot ja kouluttajan kannustus ainoina motivaation lähteenä. Siinä missä Kouluttajan opas 1984 kehottaa kouluttajaa motivoimaan alaisiaan kuntoisuuslomilla, ylennyksillä, mitaleilla, maanpuolustuksen merkityksellä turvallisuuspolitiikassa ja koulutuksen merkityksellä koulutettavan elämän kannalta, uusi opas korostaa koulutettavan sisäisen motivaation merkitystä. Jälleen kerran uudempi opas tuntuu asettavan oppijan kouluttajaa aktiivisempaan asemaan. Sisäistä motivaatiota kasvattaa muun muassa oppimisprosessit, jotka ovat itsessään palkitsevia ja joiden avulla opitut asiat ovat koulutettavan itsensä mielestä tavoittelemisen arvoisia sekä koulutettavan omat tavoitteet, niiden hyväksyminen ja sitoutuminen päämäärien saavuttamiseen. Sisäisen motivaation aikaansaamiseksi kouluttajan on pyrittävä avoimeen vuorovaikutukseen koulutettavien kanssa, aktivoimaan oppijoita vaihtelevilla opetusmenetelmillä, ongelmakeskeisyydellä, asiallisuudella, joustavuudella sekä ajoittain myös ulkoisen motivaation keinoin. (Kouluttajan opas 1984, 30–32; Kouluttajan opas 2007, 22–23.)

Motivoitunut joukko, laadukkaat opetusmenetelmät, ammattitaitoinen ja esimerkillinen kouluttaja ja yksikön hyvä ja avoin henki muodostavat hyvän oppimisilmapiirin, joka myös itsessään motivoi oppijoita. Vuorovaikutuksellinen opetus, oppisisältöjen kytkeminen aiemmin opittuun ja joukon koulutustason huomioon ottaminen ovat myös uudemmassa Kouluttajan

oppaassa mainittuja motivaatioita lisääviä ja oppimista edistäviä toimenpiteitä. (Kouluttajan opas 2007, 23.)

Lähimmäksi ajatusta koulutettavan aktiivisesta roolista vuoden 1984 oppaassa päästään koulutuksen toiminnallisuudesta puhuttaessa. Ajatuksena on saada koulutettavat ajattelemaan ja löytämään itse ratkaisuja. Taustalla on ajatus siitä, että tällaisen motivoivan ja koulutettavaa aktivoivan toiminnan avulla varusmiehet tulevat huomaamattaan harjoitelleeksi paitsi oppisällöllisesti myös menetelmällisesti taistelukentällä vaadittavia taitoja. Omatoimisuutta onkin oppaan mukaan korostettava. Tästä yhdestä Kouluttajan oppaan 1984 alakohdasta huolimatta varusmiehen rooli oppimisprosessissa ja oppijana jää silti melko passiiviseksi. Siinä missä Kouluttajan opas 2007 mainitsee varusmiehen oppivan silloin, kun tämä on aktiivinen osa koko oppimisprosessia, vanhempi opas listaa varusmiehen oppivan kuulemalla, näkemällä ja tekemällä. (Kouluttajan opas 1984, 34, 44.)

Oppimiskäsityksellistä eroa oppaiden välillä kuvastaa myös koulutuksen määrittely. Vuoden 2007 Kouluttajan opas määrittelee sotilaskoulutuksen tavoitteelliseksi vaikuttamiseksi koulutettavien tietoihin ja taitoihin sekä organisoiduksi ja kestoltaan ennalta määräytyksi koulutettavien oppimisen ohjaamiseksi (Kouluttajan opas 2007, 12). Vanhemman oppaan mukaan taas sotilaskoulutus on yksilön ja joukon opettamista, kasvattamista ja harjaannuttamista rauhan ja sodan ajan sotilaallisia tehtäviä varten. Molemmat määritelmät ovat mielestäni vedenpitäviä ja totta, mutta eroavaisuudet ilmentävät varsin selkeästi lähestymistapojen erilaisuutta. Kouluttajan opas 1984 antaa kouluttajalle ikään kuin tehtävän opettaa, kasvattaa ja harjaannuttaa alaisensa tavoitteen vastaavalle tasolle. Uudemman oppaan määritelmä taas siirtää koulutettavan, eli oppijan oppimisprosessin keskiöön, toteamalla koulutuksen olevan ennen kaikkea oppimisen ohjaamista.

5.2.1 Sotilaskoulutuksen erityispiirteet

Yksi vahvimpia muistijälkiä menneiltä vuosilta on omat ensimmäiset tuntini varusmiespalveluksessa: siviilivaatteissa, jonkinlaisessa muodossa löntystelevä, huutavan alikersantin johtama alokasjoukko matkalla varusvarastolle. Varuskunnan portista astuttuaan tuore alokas siirtyy uuteen, itselle entuudestaan varsin tuntemattomaan toiminta- ja oppimisympäristöön. Tieto tulevasta rajoittuu vanhempien sukulaismiesten intijuttuihin ja huhupuheisiin. Ennakkokäsityksiä toki on ja niiden paikkansa pitävyys testataan tulevien kuukausien aikana. (Kouluttajan opas 2007, 19.)

Varusmieskoulutus eroaa monella tavalla siviilissä annettavasta koulutuksesta. Uusia kokemuksia tulee paitsi koulutussisällöllisistä asioista myös erilaisista oppimisympäristöistä ja opetusmenetelmistä. Käyttäytymisnormisto tulee päivä päivältä tutummaksi ja pikkuhiljaa sopeutuminen uuteen ympäristöön alkaa. Yhdenmukainen varustus, sama sotilasarvo ja yhteinen tupa tuovat mukanaan ensimmäiset armeijakaverit, joiden kanssa jakaa tuoreet kokemukset. Kaiken kaikkiaan sosiaalinen kanssakäyminen ja sosiaaliset oppimistilanteet lisääntyvät sotilaalliseen toimintaympäristöön siirryttäessä. (Salo 2004, 71–72; Anttila 2002, 97.)

Varusmiespalvelukselle ja sotilaskoulutukselle on ominaista se, etteivät ne (välttämättä) perustu koulutettavan omiin tarpeisiin ja haluihin. Lailla säädetty asevelvollisuus kuitenkin kutsuu edelleen ikäpolvet suorittamaan varusmiespalvelusta. Tuvan muut asukit eivät välttämättä ole entuudestaan tuttuja, mikä pakottaa tutustumaan uusiin ihmisiin ja astumaan joukon jäseneksi. (Kouluttajan opas 2007, 20; Kouluttajan opas 1984, 23.)

Oppiminen sotilasorganisaatiossa saattaa osoittautua erittäin hankalaksi palveluksen alkuvaiheessa, koska alokkaaksi astuneella ei ole juurikaan aikaisempaa tietoa käsiteltävistä asioista (Halonen 2002, 37). Suuri osa palvelukseen astuneen voimavaroista kuluu pelkästään sotilasorganisaatioon sopeutumiseen (Kouluttajan opas 2007, 22). Lisäksi sota ja kriisi ovat asioita, joita kukaan ei toivo. Toimintakykyä luodaan poikkeuksellisia olosuhteita varten, joiden simuloiminen rauhan aikana on osiltaan mahdotonta. Toisaalta myös opittujen taitojen todellinen mittaaminen jää nykyisessä poliittisessä ilmastossa toteuttamatta ja hyvä niin. Suurta osaa opituista taidoista, kuten esimerkiksi taisteluteknistä osaamista, on vaikea jalkauttaa siviili-toimintaympäristöön ja työkenttään. (Salo 2004, 71.)

Sotilaskoulutuksen erityispiirteenä ja varusmiespalveluksen aloittavan osalta mahdollisesti siviilistä poikkeavana voidaan nähdä myös liikuntakoulutuksen ja liikunnan määrän dramaattinen kasvu siviilioppimisympäristöihin verrattuna. Sotilasorganisaatiossa asioita myös opetetaan ja opitaan erilailla. Erityishuomiota kiinnitetään erilaisten taitojen oppimiseen. Vaiheittain opettaminen ja äksiisikoulutus ovat tuskin kovin tuttuja aikaisemmasta kouluhistoriasta. (Anttila 2002, 104–105; Salo 2004, 72.)

Kouluttajan opas 2007 noteeraa myös oppimis- ja toimintaympäristössä tapahtuvan muutoksen vaikutuksen oppimiseen. Sotilaskoulutuksen alkutaival saattaa olla hyvinkin ennakkokäsitysten muokkaama. Vääristyneet kuvat puolustusvoimissa annettavasta sotilaskoulutuksesta

saattavat johtaa oppimista haittaavaan kuormitukseen, koska todellista käsitystä opetettavien asioiden luonteesta ei ole. (Kouluttajan opas 2007, 19.)

Vuoden 1984 opas neuvoo kouluttajaa etenemään alkuvaiheessa opetuksessa rauhallisesti, vaihteittain ja kärsivällisesti neuvoen. Alokkaita ei tule omalla toiminnalla pelästyttää, vaan on hyväksyttävä se tosiasia, että heiltä kuluu jonkin aikaa tottua sotilaselämään. Vaatimustasoa ei tule asettaa tarpeettoman korkeaksi, eikä tule vaatia sellaisten taitojen osaamista, joita ei ole opetettu. Tässä suhteessa Kouluttajan opas 1984 muistuttaa kouluttajan vastuusta: ”Kun alokas tekee virheen, on syy monesti pikemmin kouluttajassa kuin koulutettavassa.” (Kouluttajan opas 1984, 20.)

Molemmat oppaat toteavat toimintaympäristön muutoksen siviilistä sotilaaksi aiheuttavan haasteita oppimiselle ja koulutukselle. Yhteishengen ja vertaistuen merkitys nähdään myös kummassakin oppaassa tärkeäksi uuteen ympäristöön sopeutumista helpottavaksi ja oppimista edistäväksi tekijäksi. Vanhempi opas myös varoittaa joukkokäyttäytymisen kielteisistä puolia. Yksi mätä omena voi pilata niin sanotusti koko korin, jos joku joukon jäsenistä käyttäytyy yhteisten päämäärien vastaisesti. Joukossa nähdään kuitenkin olevan voimaa, joka ylittää osatekijöidensä summan. (Kouluttajan opas 2007, 20; Kouluttajan opas 1984, 20–25.)

Oppimisympäristö eroaa osin siviilistä myös opetusmenetelmien osalta. Vaihteittain kouluttaminen ja äksiisimäinen harjoittelu ovat perinteisiä sotilaskoulutuksen keinoja joilla saavutetaan tiettyjen taitojen ylioppiminen ja toistettavuus vaihtelevissa toimintaympäristöissä. Molemmat oppaat mainitsevat joukon motivoinnin ja harjoitusten vaihtelevuuden merkittäviksi oppimista edistäviksi tekijöiksi toistokoulutuksessa ja ylioppimista tavoiteltaessa. (Anttila 2002, 104–105; Kouluttajan opas 2007, 54–55; Kouluttajan opas 1984, 50–51.)

5.2.2 Varusmiesaineksen heterogeenisyys

Käsiteltäessä lakisääteistä asevelvollisuutta suorittamaan tulevia varusmiehiä oppijoina on huomioitava suuren joukon oppimisvalmiuksien ja yksilöiden lähtötason heterogeenisyys. Samassa joukkueessa saattaa olla esimerkiksi korkeakouluopintonsa varusmiespalveluksen ajaksi keskeyttäneitä opiskelijoita ja hädin tuskin peruskoulusta valmistuneita. Koulutettavien opiskelustrategiat ja opiskeluhistoria ovat toinen toistaan erilaisempia. Oppimistottumukset, asenteet, odotukset ja uskomukset vaihtelevat mitä suurimassa määrin. Puolustusvoimat

tarjoaa sotilaskoulutusta kaikille tasavertaisesti, riippumatta palvelukseen astuvan yhteiskunnallisesta, sosiaalisesta tai opiskeluhistoriallisesta asemasta. (Halonen 2007, 39–40.)

Puolustusvoimien tarjoaman koulutuksen onnistumisen kannalta on tärkeä tietää, millaisin valmiuksin ja rajoittein asevelvolliset tulevat suorittamaan asepalvelustaan. Palvelukseen astuvalla asevelvollisella on hyvin vähän tietoa siitä, millaiseen koulutus- ja oppimisympäristöön he ovat tulossa. Vähitellen sotilasorganisaation alimmalle tasolle asettuva alokas oppii tuntemaan puolustusvoimien organisaation, toiminnan ja esimerkiksi käyttäytymisnormit paremmin. Koulutuskulttuuriin ja sotilasympäristöön sopeutuminen alkaa sosialisoinnin kautta, varusmiesjohtajien ja kouluttajien avustuksella. Ilman varusmiesjoukon moninaisuuden tiedostamista on kouluttajan mahdotonta olla apuna uuteen toimintaympäristöön totuttauduttaessa. Kouluttajan on ymmärrettävä, millaisia arvoja ja asenteita sekä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia palvelukseen astuvilla on, jotta koulutukselle pystytään määrittämään mielekkäät ja tarkoituksenmukaiset tavoitteet (Toiskallio 2002, 18; Kouluttajan opas 2007, 54). Varusmiesaineen heterogeenisyys on paitsi haaste kouluttajalle myös omiaan rikastuttamaan puolustusvoimien koulutuskulttuuria eri taustoista tulevien yksilöiden kulttuuripääoman muodossa. (Halonen 2007, 40.)

Kouluttajan opas 1984 noteeraa varusmiesaineen moninaisuuden monin eri tavoin. Pohjakoulutuksen, älykkyyden ja muun lahjakkuuden eroavaisuudet nähdään haasteina yhtenäisen joukon kouluttamiselle. Oppaassa mainittujen ominaisuuksien jakautuminen perusyksikössä nähdään normaalijakauman mukaiseksi. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että esimerkiksi viisi prosenttia varusmiespalvelustaan suorittamaan tulevaa alokasta olisi älykkyydeltään erittäin hyvällä, kaksikymmentäviisi prosenttia hyvällä, neljäkymmentä prosenttia keskinkertaisella, kaksikymmentäviisi prosenttia tyydyttävällä ja viisi prosenttia heikolla tasolla. Kouluttajan tehtäväksi katsotaan tämän jakauman huomioonottaminen koulutusta suunnitellessaan ja vaatimuksia antaessaan. Koulutuksen vaativuus ja sisältö eivät saisi asettua minkään yksittäisen osajoukon tasolle, vaan kaikessa toiminnassa olisi pyrittävä koko varusmiesjoukkoa kehittävään koulutukseen. (Kouluttajan opas 1984, 18–19.)

Yhtenäisen joukon kouluttamisen lähtökohdat nähdään haasteellisiksi myös vuoden 2007 Kouluttajan oppaassa. Koulutettavien erilaisuus ja yksilöllisyys korostuu tarkasteltaessa varusmiespalvelukseen astuvien kokemustaustaa ja opiskeluhistoriaa. Oppimistyylien ja -tutumusten kirjo näyttäytyy laajalla skaalalla. Oppimiseen liittyvät asenteet, uskomukset ja odo-

tukset vaihtelevat myös yksilöittäin uudemman oppaan mukaan. Jokaisen koulutettavan nähdään oppivan eri tavalla. (Kouluttajan opas 2007, 20.)

Kouluttajan opas 1984 korostaa jokaisen varusmiehen olevan yksilö ja luonteenpiirteiltään erilainen. Yksilöllinen tuki ja tunne kouluttajan asiallisesta huolenpidosta nähdään oppimishalua lisääviksi tekijöiksi. Yksilöllisyyden korostamisesta huolimatta oppaassa on luoteltu useita yhtäläisyyksiä koulutettavien asenteissa, elämäntavoissa ja luonteenpiirteissä, vaikkakaan niiden ei oleteta esiintyvän sellaisenaan kenessäkään henkilössä. Tällaisia yksilöllisesti vaihtelevia piirteitä, ovat muun muassa pyrkimys itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen, jotka nähdään paitsi positiivisina myös jääräpäisyyteen johtavina ja sotilaselämään sopeutumista haittaavina ominaisuuksina. Päättäväisyys sen sijaan nähdään hyveenä kuten toiminnan päämäärät hyväksyvä omatoimisuuskin. (Kouluttajan opas 1984, 16.)

Koulutettavien motivaation parantamisen kannalta Kouluttajan opas 2007 nostaa kouluttajan toimintaan liittyvänä seikkana muun muassa koulutettavien koulutustaustan huomioonottamisen. Koulutus tulisi pyrkiä kytkemään aikaisemmin opittuun. Vastavuoroisesti yksilön kokemustaustalle liian korkea vaatimustaso heikentää koulutettavien motivaatiota. Heikon motivaation tunnuspiirteitä ovat oppaan mukaan välinpitämättömyys, heikko keskittyminen, ahdistuneisuus ja tuskaisuus. (Kouluttajan opas 2007, 23–24.)

Hitaus, jäykkyys, innottomuus ja välinpitämättömyys nähdään vanhemmassa oppaassa myös siinä määrin yleistettäviksi ominaisuuksiksi, että niiden mainitsemisen toivotaan antavan kouluttajalle eväitä koulutettavien motivoimiseen sekä koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Varusmiesten kriittisyys nähdään koulutusta ja sen merkitystä kyseenalaistavaksi tekijäksi, jonka avulla kouluttajien ja koulutuksen tarkoitusperiä arvaillaan. Kouluttajan opas 1984 mainitsee myös varusmiesten kompleksialttiuden, jonka ilmenemismuodoiksi nähdään purnaus, röyhkeys, rehentely, alemmuuskompleksit ja patoutumat, jotka pahimmillaan purkautuvat väkivallan tekoina. Kunnianarkuus mainitaan toisaalta tunnustuksen saamisen tarpeena ja toisaalta välinpitämättömänä suhtautumisena saatuun tunnustukseen. (Kouluttajan opas 1984, 16–17.)

Varusmiespalvelustaan suorittamaan tulevat noin kaksikymmenvuotiaat nuoret nähdään vuoden 1984 Kouluttajan oppaassa erittäin kehitysalttiiksi. Täyteen mittaansa kehittynyt keho ja huippunsa saavuttanut oppimiskyky vaativat kuitenkin pitkälle menevää opiskelunohjausta kouluttajan taholta. Tämän katsotaan johtuvan usein arvostelukyvyn puutteellisuudesta ja

elämäkokemusten vähäisyydestä. Varusmiespalvelukseen tulevien nuorten aikuisten kehitysvaiheelle ominaisiksi piirteiksi opas mainitsee ihanteiden etsinnän, pyrkimyksen itsenäiseksi, pitkäjännitteisyyden puutteen, jyrkät mielipiteet ja suvaitsemattomuuden sekä elämäkatsomuksen vaillinaisuuden. Koulutuksessa kehitysvaihe tulisi ottaa huomioon opetusmenetelmiä valittaessa. Varusmiehiin on oppaan mukaan sovellettava aikuiskoulutuksen menetelmiä, joissa korostuvat päämäärän ymmärtäminen, omatoimisuus ja ryhmätyöskentely. Näiden menetelmien avulla pyritään yksilön valmiuksien lisääntymiseen, jonka avulla kokonaisuuksien hahmottaminen ja vaativista tehtävistä suoriutuminen paranevat. (Kouluttajan opas 1984, 17–18.)

Kouluttajan opas 2007 ei ole yhtä jyrkkä luettellessaan yksilöiden ominaisuuksia. Oppimisvaikeuksien ilmenemisestä sekin toki mainitsee heikot kädenaidot, kömpelyyden, hitauden, keskittymishäiriöt, huonon itsetunnon, pelot ja pelkotilat mahdollisina ilmenemismuotoina. Tällaisten ominaisuuksien todetaan kehittyneen aiemman koulutushistorian aikana tai niiden todetaan olevan synnynnäisiä. Tarkkaavaisuushäiriöiden seurauksena ilmenevät hahmotushäiriöt, lyhytjänteisyys ja motorinen kömpelyys nähdään erityisesti taitojen oppimisen haasteeksi. (Kouluttajan opas 2007, 24.)

Yhteiskunnassa oppaiden julkaisuvälillä tapahtuneet muutokset näkyvät esimerkiksi vuoden 2007 oppaan mainitessa kieliongelmat ja kulttuurierot koulutuksen haasteiksi. Kouluttajan on tiedostettava erilaisten etnisten taustojen tuomat haasteet ja pyrittävä ymmärtämään koulutettavien mahdollisia oppimisvaikeuksia, jotta koulutettavan oppimisen tukeminen ja ohjaus olisi mahdollista. (Kouluttajan opas 2007, 25.) Kouluttajan opas 1984 sijoittuu ajanjaksolle, jolloin ainoastaan miehet suorittivat asepalveluksen. Niinpä useissa kohdissa esiintyy koulutettavia käsiteltäessä substantiivi ”mies”. Naisten vapaaehtoisen asepalveluksen huomioiva Kouluttajan opas 2007 ei luonnollisestikaan tätä ilmaisua käytä, eikä sukupuolten välisiä eroja mainita.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Halonen (2007, 57) mainitsee Kouluttajan oppaan 1984 pohjautuvan lähinnä behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Mielestäni on kuitenkin vaikea lyödä kummankaan oppaan päälle yksiselitteistä konstruktivistisen tai behavioristisen perinteen leimaa. Molemmat oppaat ovat syntyneet oman aikansa, kulttuurinsa ja asenneilmastonsa tuotteina. Toki vuoden 1984 opas vaikuttaa monessa kohdassa uudempaa opasta behavioristisemmalta, mutta se sisältää kuitenkin viitteitä oppijan omatoimisuuden ja aktiivisuuden periaatteista.

Toisaalta myöskään vuoden 2007 opasta ei voida kutsua täydellisen konstruktivistiseksi. Osaa oppaassa mainituista opetusmenetelmistä voi sanoa jopa behavioristisiksi. Myös koulutuksen ulkoa säädelty tavoitteellisuus voidaan osiltaan tulkita kognitiivisen psykologian ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen piiriin kuulumattomaksi. Tavoitteellisuus, toistoharjoittelu ja äksiisikoulutus ovat Salon (2004, 68, 99–100) mukaan sotilaskoulutukselle ominaisia piirteitä. Toistoharjoittelulla pyritään saavuttamaan toiminnassa automaation taso, jolloin suoritus on mahdollista myös taistelukentän vaihtelevissa tilanteissa. Niinpä vuoden 2007 Kouluttajan oppaassa ja nykypäivän varuskunnissa edelleen kehoitetaan käyttämään toistokoulutuksen keinoja perusasioita koulutettaessa, jotta palvelusturvallisuus säilyisi ja varusmiespalvelusta suorittavan toimintakyky kehittyisi. Anttila (2002, 104–105) mainitsee toistokoulutuksen olevan selvästi behavioristinen menetelmä, joka soveltuu erityisesti epämotivoituneen, peruskoulutuskautta läpikäyvän joukon kouluttamiseen, mutta se ei poissulje sitä, että koko koulutuksen taustalla vaikuttava oppimiskäsitys on silti konstruktivistinen. Lähtökohdaksi voidaankin katsoa ajatus siitä, että vaikka motoristen taitojen opetus on välillä tietyn kaavan mukaista ja kontrolloitua, samalla pyritään kuitenkin lisäämään myös oppijan älyllisiä (kognitiivisia) valmiuksia (Halonen 2002, 32). Tällöin toistokoulutus vaikuttaakin varsin yllättäen konstruktivistiselta opetusmenetelmältä behavioristisen sijaan. Monet myöhemmin varusmiespalveluksessa eteen tulevat älyllisiä prosesseja vaativat ja oppimisen kannalta haastavammat tiedot ja taidot pystytään ainakin osin rakentamaan toistokoulutuksella luodun perustan varaan.

Puolustusvoimissa annetut tavoitteet toimivat kaiken suunnittelu- ja koulutustyön sekä toiminnan perustana (Salo 2004, 68–69). Suoritevaatimukset ja suorituskyvyn mittaaminen voidaan nähdä ulkoisiksi, behavioristiseen ajattelumalliin perustuviksi tavoitteiksi. Tietty taitojen opettamisen hierarkkisuus ja koulutuksen tavoitteellisuus on kuitenkin ehto palvelusturvalliselle koulutuksen etenemiselle ja vaativien suoritusten oppimiselle varusmiespalveluksen aikana. (Halonen 2002, 33.)

Behavioristinen perinne näkyy monissa sotilaskoulutuksen erityispiirteissä. Niinpä sen esiintyminen molemmissa tarkastelemissani Kouluttajan oppaissa ei ole ihme. Vaikka vuoden 2007 opas onkin edeltäjänsä huomattavasti konstruktivistisemmin oppimiseen suhtautuva, löytyy behavioristista vaikutetta myös sen sivuilta. Näin ollen olisi varsin mustavalkoista kutsua jompaakumpaa opasta selkeästi yhden ”ismin” edustajaksi tai ilmentymäksi. Toisaalta uudempi opas kuitenkin selkeästi korostaa esimerkiksi oppijan aktiivisuuden merkitystä oppimisprosessissa, uuden tiedon rakentumista osaksi aikaisempia tietorakenteita ja pyrkii näin ohjaamaan kouluttajan ajattelua konstruktivistiseen suuntaan. Oppimiskäsityksellinen suunta-

us on ehkä hieman helpommin nähtävillä uudemmassa oppaassa, koska sitä tietoisesti tuodaan esiin ja toistetaan. Vanhassa oppaassa behavioristinen perinne näkyy, uudempaan verrattuna, monin osin oikeastaan konstruktivismin puutteena.

Yhtenä suurimpana oppimiskäsitystä ilmentävänä seikkana oppaissa pidän tutkielmani otsikon mukaista, varusmiehestä oppijana annettavaa kuvaa, jonka osalta oppaista löytyi sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Suurin ero syntyy varusmiehen, eli oppijan, roolissa suhteessa oppimisprosessiin. Kouluttajan opas 1984 on tietyllä tavalla nimensä mukaisesti nimenomaan *kouluttajan* opas. Kouluttajan roolia, toimenpiteitä ja mahdollisuuksia onnistuneen koulutuksen toteuttamiseksi listattiin monissa kohdissa, kun taas koulutettava jää taka-alalle. Muutos oppimiskäsityksissä on ilmeisesti johtanut siihen, että uutta opasta laadittaessa tähän seikkaan on otettu selkeästi kantaa. Kuvaavaa on Kouluttajan oppaan (2007, 39) toteamus: ”Koulutettavien rooli on muutettava aikaisempaa keskeisemmäksi, jolloin koulutettavien oma aktiivisuus ja ajatteluvälmiudet sekä itseohjautuvuusvälmudet alkavat korostua.”

Oppijan siirtäminen oppimisprosessin keskiöön ja aktiivisuuden vaikutus osana tuota prosessia näkyy useissa uudemman Kouluttajan oppaan kohdissa. Opas ei enää anna yksinkertaisia, ”tee näin, niin onnistut” -tyyppisiä ohjeita koulutuksen suunnittelun ja toteutuksen pohjaksi. Pikemminkin vuoden 2007 Kouluttajan oppaan voidaan katsoa antavan kouluttajalla välmuksia kehittyä kouluttajana. Opas ei ole temppuluettelo, jota seuraamalla koulutustulokset syöksähtävät automaattisesti jyrkkään nousuun. Kouluttaja kuvataan oppijan oppimisprosesseja tukevaksi tahoksi, eikä enää oppimisen ulkoiseksi säätelijäksi. Toisaalta Kouluttajan opas 1984 antoi kouluttajalähtöisemmällä lähestymistavallaan kouluttajalle monia käytännön vinkkejä koulutuksen toteuttamiseen. Niistä olisi varmasti apua nuorelle kouluttajalle tai opasta apunaan käyttävälle varusmiesjohtajalle.

Millaiseksi oppaiden antama kuva varusmiehestä oppijana sitten muodostuu? Vanhemmassa oppaassa varusmies nähdään kouluttajan opetustyön kohteeksi ja tiedon vastaanottajaksi. Kouluttajan katsotaan olevan oppijaa keskeisemmässä roolissa oppimisprosessissa. Vuoden 2007 opas taas korostaa koulutettavan, eli varusmiehen, roolia. Kouluttajan on ammattitaidollaan ja välmuksillaan saatava varusmies aktiiviseksi osaksi omaa oppimistaan sisäisen motivaation ja vaihtelevien opetusmenetelmien keinoin.

Varusmiespalvelukseen astuvat nuoret nähtiin molemmissa oppaissa varsin heterogeeniseksi massaksi. Kummassakin oppaassa korostettiin jokaisen oppijan olevan yksilö, jolloin myös varusmiehen kannalta oppimista edistävät ja vaikeuttavat seikat ovat yksilöllisiä. Eri oppimiseen vaikuttavien, ominaisuuksissa olevien erojen ilmentymistä kuvattiin oppaissa toisistaan hyvin pitkälti eroavalla tavalla, mutta periaate on sama: ammattitaitoisen kouluttajan on tiedostettava alaistensa yksilöllisyys ja varusmieskohtaiset erot.

Kouluttajan opas (2007, 18) listaa oppimiseen ja oppimisprosessiin vaikuttavia, sotilaskouluttajan tiedostettavia tekijöitä olevan muun muassa koulutuksen tavoitteet, opetusmenetelmien merkitys, vallitseva oppimisympäristö, arviointiin ja mittaamiseen käytetyt menetelmät, koulutuksen vuorovaikutuksellisuus, motivaatio ja oppimisilmapiiri sekä koulutettavan aikaisemmat tiedot ja taidot. Samansuuntaisia asioita käsitellään myös vanhemmassa oppaassa, joskin erilaisin korostuksin. Varusmiesten keskinäiset erot aikaisemmissa tiedoissa ja taidoissa nähdään esimerkiksi vuoden 1984 oppaassa lähinnä yhtenäisen joukon kouluttamisen haasteiksi ja uudemman oppaan osalta, tiedon konstruoitumisen periaatteen mukaisesti, koko oppimisprosessin lähtökohdaksi.

Mikä sitten on johtanut oppimiskäsitysten ja oppijan roolin osana oppimisprosessia muutokseen? Vanhat koulutusperiaatteet, vaikkakin tuntuvat monesti toimivilta, eivät välttämättä päde sellaisinaan nyky-Suomessa (Toiskallio 2002, 17). Muuttuvat uhkakuvat, uudet tehtävät ja ympäröivä yhteiskunta vaativat puolustusvoimilta jatkuvaa kehitystä. Yhteiskunnalliset, kulttuurilliset ja esimerkiksi varusmiesten koulutustasossa tapahtuneet muutokset pakottavat myös sotilaskoulutuksen muuttumaan ja päivittymään. Niinpä myös koulutusta ohjaava teos, Kouluttajan opas, on muuttunut osana kehittyvää koulutuskulttuuria.

Oman aikansa tuotteina Kouluttajan oppaat ovat osa sekä puolustusvoimien että yhteiskunnan koulutuskulttuuria. Halonen (2002, 29) toteaaakin, että tähän liittymäpintaan kiinnitetään puolustusvoimien piirissä jatkossa vielä enemmän huomiota. Tulevaisuudessa koulutuskulttuurin kehitys liittyy entistä kiinteämmin yhteiskunnassa vallitsevaan koulutuskulttuuriin ja sen muutoksiin.

7. DISKUSSIO

Tutkimukseni tarkoituksena oli vertailla Kouluttajan oppaita 1984 ja 2007 sekä sitä, millaisen kuvan ne luovat varusmiehestä oppijana. Lisäksi pyrin vertailemaan teosten taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimusongelmat, joihin pyrin tutkimuksessani vastaamaan, olivat:

- millaiseksi oppijaksi varusmies nähdään oppaissa?
- mikä on hänen roolinsa osana oppimisprosessia?
- millaisia oppimiskäsityksiä oppaat ilmentävät kuvallaan varusmiehestä oppijana?

Oppijan merkitys osana koko oppimisprosessia on mielestäni yksi selkeimmin oppimiskäsityksiä ilmentävistä seikoista. Näin ollen pystyin vastaamaan tutkimusongelmiini otsikkoni mukaisesti vertailemalla oppijan roolia kahdessa eri Kouluttajan oppaassa. Varusmiehiä oppijoina kuvaavia osioita oli molemmissa oppaissa varsin runsaasti, joten vertailu ja tulosten saanti oli mahdollista. Erojen ja yhtäläisyyksien löytäminen oppaista oli osin varsin helppoa, mutta syvempi aineistoon perehtyminen osoitti pinnan alla olevan paljon sellaista, joka ei ensi lukemalta tutkijalle avaudu.

Kuten johtopäätöksissäni totesin, ei oppimiskäsityksellisen leiman lyöminen kummankaan Kouluttajan oppaan päälle osoittautunut yksikertaiseksi. Hieman yleistäen voidaan kuitenkin sanoa vuoden 1984 oppaan olevan behavioristisempi kuin uudempi vuoden 2007 opas. Toisaalta vanhemmassakin oppaassa on konstruktivistia piirteitä ja päinvastoin. Tutkimalla varusmiestä oppijana ja hänen rooliaan osana oppaiden kuvaamaa oppimisprosessia sain vastauksia paitsi oppijaa myös taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä koskeviin tutkimuskysymyksiini. Kouluttajan oppaiden eroavaisuudet ilmentävät tulkintani mukaan sekä julkaisupäivämäärien välillä yhteiskunnassa tapahtunutta muutosta että sotilaspedagogisen tutkimuksen kehitystä.

Kouluttajan opasta työssään käyttävän sotilaskouluttajan on mielestäni hyvä tiedostaa millaisessa asenneilmastossa ja oppimiskäsityksellisessä ilmapiirissä kyseinen teos on laadittu. Tällöin kouluttaja pystyy itse suhteuttamaan oppaan kultajyvät osaksi omaa kouluttajuuttaan. Tutkimuksessani onnistuin vertailemaan Kouluttajan oppaiden 1984 ja 2007 sisällöllisiä eroja, oppijan roolin muutosta sekä edellä mainittujen seikkojen taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä.

Teorialähtöinen sisällönanalyysi oli mielestäni onnistunut valinta tutkimusmenetelmäksi. Se sopi hyvin kahden eri teoksen vertailuun sekä näiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsintään. Sisällönanalyysi antoi tutkijalle mahdollisuuden muodostaa itse oman analyysirunkonsa, jolla rajata aineistossa tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen aines. Tällöin esimerkiksi vertailevan asetelman rakentaminen ja säilyttäminen on mahdollista läpi koko tutkimusprosessin. Toisaalta pelkkiä tekstilähteitä ja varsin väljää analyysirunkoa käytettäessä tutkija jää varsin yksin tulkitessaan aineistoa. Jotta tutkimuksen luotettavuus säilyisi, on tutkijan mielestäni kiinnitettävä erityistä huomiota raportoinnin selkeyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Analyysirungon ulkopuolelle jäävä aines on syytä karsia kokonaan pois lopputuotoksesta, jotta lukija välttyy epäselvyyksiltä.

Jatkotutkimuksen kannalta Kouluttajan oppaat tarjoaisivat vielä paljon tutkittavaa. Tutkimusprosessin edetessä itselläni heräsi mielenkiinto tutkia Kouluttajan oppaiden vaikutusta jokapäiväiseen koulutustyöhön. Onko esimerkiksi nyt tutkimillani kahden viimeisimmän oppaan sisällöllisillä eroilla ollut vaikutusta päivittäisessä sotilaskoulutuksessa? Näkyykö oppaiden sisällöllinen kehitys myös käytännön koulutustaidon kehityksenä kentällä? Mikä on oppaiden vaikutus vallitsevaan koulutuskulttuuriin? Millaiseksi oppijaksi varusmies nähdään kouluttajien keskuudessa: onko oppaan kuva totuudenmukainen? Jatkotutkimus haasteita löytyy myös oppaiden taustalla vaikuttavien oppimiskäsitysten parista. Mistä esimerkiksi johtuvat molempien oppaiden tietyt behavioristiset piirteet? Onko syitä löydettävissä sotilaskoulutuksen erityispiirteistä, teosten kirjoittajien mielipiteistä, asenteista tai vallinneesta koulutuskulttuurista?

Varusmies näyttäytyy huomattavasti aktiivisempänä oppijana vuoden 2007 Kouluttajan oppaassa kuin edeltäjässään. Tämä kielii oppimiskäsityksellisestä muutoksesta, jossa oppijan katsotaan itse olevan merkittävä osa omaa oppimisprosessiaan. Uudempi opas haastaa kouluttajan suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään koulutustaan siten, ettei se olisi ainoastaan tietojen ja taitojen ulkoa opettamista vaan oppijan sisäisten valmiuksien sekä toimintakyvyn kehittämistä. Siinä on haastetta kerrakseen myös itselleni tulevana kouluttajana.

8. LÄHTEET

- Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Juva: WSOY.
- Anttila, J. 2002. Oppimaan ohjaaminen käytännössä. Teoksessa J. Anttila, P. Halonen. M. Kalliomaa & J. Toiskallio Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 95–133.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Halonen, P. 2002. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa J. Anttila, P. Halonen. M. Kalliomaa & J. Toiskallio Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 27–43.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 18. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1999. Johdatus kasvatustieteeseen. 4.-6. painos. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kaalikoski, L. 2004. Oppimiskäsitys perusyksikössä. Tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Keinänen, M-P. 2003. Käsitys oppimisesta ja koulutuksesta kouluttajan oppaiden mukaan koulutuskulttuurin kontekstissa. Tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Kouluttajan opas 1984. Pääesikunta. Koulutusosasto. Tarkistettu 3. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kouluttajan opas 2007. Helsinki: Pääesikunta. Koulutusosasto.

- Kuusinen, J., Keskinen, E., Korkiakangas, M., Kuusinen, K-L. & Wahlström, R. 1997. Kasvatuspsykologia. 4.-5. painos. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille. Etnografinen tapaustutkimus Bourdieun sosiologian näkökulmasta. Lisensiaattitutkimus. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos.
- Toiskallio, J. 1998. Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos, 161–185.
- Toiskallio, J. 1998. Miksi toimintakykyä? Johdanto julkaisun sisältöön. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos, 7–14.
- Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Tuusula: Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus.
- Toiskallio, J. 2002. Kohti kouluttajuutta. Teoksessa J. Anttila, P. Halonen, M. Kalliomaa & J. Toiskallio Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 12–24.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Juva: WSOY.